

"אפשר להחזיק לך את היד?" – מתמחות להוראה ומורות בגמלאות קולטות תלמידים מפונים במלונות ים המלח ואילת במלחמת חרבות ברזל

אורן כהן-זדה, ג'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט

מחקר זה עוסק במתמחות להוראה ובמורות בגמלאות שקלטו ילדים שפוננו מיישובי עוטף עזה ושדרות למלונות ים המלח ואילת בעקבות מתקפת שבעה באוקטובר 2023 ושהקימו במהירות מרחבי למידה רב-גיליים עבור הילדים המפונים. המחקר בחן, באמצעות ראיונות שבוצעו עם סגלי ההוראה במלונות, את השאלות האלה: כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות; עם אילו קשיים ואתגרים התמודדו וכיצד; האם הכלים שהיו ברשותם באו לידי ביטוי בקליטת התלמידים במלונות.

מילות מפתח: מתמחים להוראה, תלמידים מפונים, מרחבי למידה, חוסן

שדה הקרב יהפוך לשיבולים
עוד תראה שנחזור ונגדל פה ילדים
אנשים יפים ימשיכו לרקוד על השבילים
יכתבו כאן עוד שירים
ואלפי כלניות יכסו את השנים
(אסי סתיו, **שיבולים**, 2024)

מבוא

עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל" באוקטובר 2023 פינתה ישראל אלפי תושבים מכ-30 יישובים צמודי גדר בעוטף עזה ואת תושבי העיר שדרות. על פי נתוני פיקוד העורף, במהלך המלחמה עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל. מהם, כ-164 אלף תושבים הונחו להתפנות בסיוע המדינה ובמימונה, וכ-100–150

אלף התפנו בלא קבלת הוראת פינוי מהמדינה (ויסבלאי, 2023; סבג, 2024). התושבים שעזבו את בתיהם הגיעו למלונות, לכפרי נוער, לדירות זמניות, וחלקם אף קיבלו סידורי לינה אחרים. רבים מהם חוו את הלחימה בצורה ישירה, איבדו קרובים ומכרים, וביתם נהרס. בין המפונים היו גם ילדים בגילים שונים, שנאלצו לעזוב גם את בית ספרם בעל כורחם (סבג, 2024; וולוך, 2023), חלקם יצאו מביתם רק עם הבגדים שלגופם, וחלקם עם חפצים מעטים, כשהם חווים פחד, חרדה, בלבול ואובדן. חלקם התפנו לשבת שבעה, להתאבל ולהתמודד עם המציאות שנכפתה עליהם (ויסבלאי, 2023; וולוך, 2023). בסך הכול פונו 48,024 ילדים, שבהם 31,314 ילדים מיישובי הדרום. נכון ל-31 בדצמבר 2023, 21,111 מבין הילדים המפונים (כ-44%) דווחו כשוהים במלונות.

בעקבות הגעתם של הילדים המפונים למלונות ים המלח ואילת, הגיעו בשבוע השני ללחימה מורות ומנהלות בגמלאות ומתמחות לחינוך ולהוראה בליווי עמותות שונות, ובהמשך גם בליווי משרד החינוך, כדי לקלוט את הילדים המפונים. המורות והמתמחות חברו יחד ויצרו במהירות המרבית מרחבי למידה רב-גיליים במרחבים שונים במלון, כגון הלובי או חדר האוכל.

במחקר זה נבחנה עבודתם של סגלי הוראה אלו בקליטתם את התלמידים במלונות ונחשפו האתגרים שליוו אותם ודרכי ההתמודדות עם אתגרים אלה. לשם כך נבחרה המתודה האיכותנית, השואבת את הנתונים מן המערך הטבעי של משתתפי המחקר והמאפשרת לחוקרים לבחון את התופעה מנקודת מבטם (שקדי, 2003). מחקר זה מצביע על חשיבות התנסות המורות בסיוע במצבי משבר ומלחמה ועל משמעות תפיסת איש החינוך בעשייה חינוכית-חברתית בעת חירום ומלחמה ומספק הבנה על המענה החינוכי לילדים בעת מלחמה ולאחר אירועים טראומטיים, נושא שטרם נחקר די צורכו.

רקע

1. פליטים, עקורים ומפונים

ידועים כמה מונחים לתיאור מצב של הגירה כפויה ממקום גאוגרפי אחד לאחר בעקבות החלטה מדינית או סכנת חיים ממשית הצפויה לאזרחים במקום מושבם (וייס ואמיר, 2013). המונח "פליטות" מתייחס לחציית גבול בינלאומי בחיפוש אחר מקלט. "עקירה" (internal displacement), מנגד, מתייחסת למצבים של

נטישת מקום המגורים עקב סכסוך מזוין, מלחמה, הפרת זכויות אדם או אסון טבע, תוך הישארות בגבולות המדינה (Mooney, 2005). משמעות הדבר היא, בין היתר, כי האחריות החוקית להגנה על חיי העקורים, ביטחונם ורווחתם מוטלת בראש ובראשונה על ממשלתם ולא על מדינות העולם או על ארגונים בינלאומיים (Cohen, 2004). עקורים הם קבוצה חברתית מובחנת ומוכרת ברחבי העולם ובמדינות הבינלאומית, והם זכאים להגנה וליישוב מחדש (Cohen, 2004). שימוש במושג העקירה מחבר את המקרה המקומי לתופעה הגלובלית, מחייב גופים וארגונים לתת מענה לצורכיהם ומציב את השאיפה לנהוג בתושבים שפנו מבתיים על פי העקרונות הבינלאומיים להגנה על עקורים. המושג "מפונים" מתאר אף הוא מצב של הגירה לא רצונית, אך זו ממוקדת וקצובה בזמן, כלומר מצב שבו התושבים עתידים לחזור תוך זמן קצר לבתיים ולמקום מושבם הקבוע (שמאי וארנון, 2010). אי לכך, במאמר זה נשתמש במונח "מפונים" או "מהגרים פנימיים".

המחקר על מפונים מצומצם, היות שתהליך התאקלמותם ושילובם מחדש הוא מורכב פחות מזה של מהגרים חיצוניים. מרבית המאמצים מכוונים לפן האינסטרומנטלי ולמשאבים הכלכליים הנחוצים לשיקום, בהנחה שאלו יאפשרו קליטה מחדשת של המהגרים גם ביתר תחומי החיים (Newman, 2003). הנחות אלו אינן עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המורים על השלכותיו קצרות הטווח וארוכות הטווח של פינוי כפוי על רווחה נפשית ועל מצוקה בקרב מפונים בארץ ובעולם (Zerach & Tam, 2016; Tuval-Mashiach & Dekel, 2012).

2. תלמידים מפונים

המחקר העוסק בילדים מפונים זוכה להתייחסות מועטה עוד יותר, הן בישראל הן בעולם (וייס, 2011; הוס ואלטמן, 2010; Slone, Shoshani, & Paltieli, 2009). מחקרים בודדים עסקו בילדים מפונים במספר אירועים בהיסטוריה. ב-1982 התבצע פינוי כפוי של ילדים מבתיים מסיבות פוליטיות מחבל ימית. הילדים שפנו מבתיים בימית תיארו מאפיינים של טראומה ושבירה, משום הקטיעה שנוצרה בין החיים שלפני הפינוי לבין החיים שלאחריו, קטיעה שאיננה ניתנת לגישור. חלק בלתי נפרד של השבר והטראומה נבע מן הפער שנוצר בין המשמעות

האישית לבין המשמעות החברתית של הפינוי – היווצרותו של הנרטיב ההגמוני, הסיפור על המפונים, המשיק והמבודד, שהציב את המפונים ואת סיפורם בשולי הזיכרון החברתי-לאומי (הוכמן ורואר-סטריאר, 2019).

פינוי משמעותי נוסף של הורים וילדים התבצע במהלך ההתנתקות מרצועת עזה באוגוסט 2005. 1,751 משפחות, ובהן 3,804 ילדים ובני נוער, פונו מחבל עזה ומצפון השומרון. הילדים המפונים סבלו מקשיים שונים, הן בעקבות אירוע ההתנתקות עצמו ומשבר האמון במדינה שחוו, הן בשל נסיבות החיים שלאחר ההתנתקות – קשיים כלכליים, תנאי מגורים לא נוחים, פירוק המסגרת הקהילתית ומצב מתמשך של לחץ ואי-ודאות (וולוך, 2023).

חלק גדול מן הילדים ובני הנוער המפונים התגבר במידה רבה על המשבר וחזר לתפקוד נורמטיבי בכל תחומי החיים, בזכות חוזקן של משפחות המפונים וקהילותיהם ובזכות סיוע מצד גורמים שונים. חלק אחר מן המפונים התקשה להתמודד עם הקשיים, ולעיתים בעיותיהם החמירו עם הזמן. בקרב ילדים ובני נוער אלה התגלו תופעות כמו התנהגויות סיכון, הידרדרות בהישגים הלימודיים, מעבר בין מוסדות חינוך ונוכחות חלקית בכיתות. במשפחותיהם ניכרה פגיעה בסמכות ההורית, והתחוללו משברים שונים. הסיוע שניתן לתלמידים נועד אומנם להקל עליהם להשלים עם האובדן ולשוב למסגרת חיים נורמטיבית, אולם היו בני נוער שהתקשו להשתקם ושסבלו מצוקה רגשית, שהתבטאה בחוסר יכולת לקבל סמכות או לתפקד במסגרת, במופנמות ובהסתגרות, במתיחות בבית ובחששות מפירוק המסגרת המשפחתית. משרד החינוך פעל בפניו ילדים אלו בשלושה תחומים עיקריים: תוספת שעות ייעוץ ופסיכולוגיה חינוכית; טיפול פרטני או קבוצתי בהבעה וביצירה ותרפיות שונות; פרויקט חונכות, שבמסגרתו תלמידים בוגרים מפוני גוש קטיף חונכים תלמידים צעירים מהם. אגף שפ"י במשרד החינוך החל ללוות את מוסדות החינוך בגוש קטיף כשנה לפני הפינוי, והוא המשיך כך בארבע שנות הלימודים שלאחריו. ארבעה בתי ספר במחוז הדרום, "ניצני קטיף", "כפר דרום" ו"נועם נצרים", שנפתחו עבור תלמידים מפוני גוש קטיף, ו"ברכיה", שבו היה שיעור גדול של תלמידים מפונים, קיבלו בארבע השנים שלאחר ההתנתקות תוספת שעות שנתית שנועדה לממן צרכים מגוונים של בית הספר,

לדוגמה: הפרדה בין תלמידים לתלמידות, לימודים בקבוצות קטנות, הרחבת שעות הלימודים, ייעוץ וסיוע לתלמידים מתקשים ועוד (שמאי וארנון, 2010).
 אירועים אחרים שבהם פונו ילדים מביתם התרחשו גם בתקופת מגפת הקורונה. בתקופה זו פונו הורים וילדים ברחבי העולם למלונות, ששימשו פתרון מרכזי לבידוד ולפינוי אוכלוסיות (Tade et al., 2022). כמו כן, ילדים והורים בכל העולם פונו מבתיהם בגלל אסונות טבע, כמו רעידות אדמה במרוקו, בטורקיה ובסוריה, שריפות גדולות, כמו בהוואי, ובשל תנאי אקלים קיצוניים כמו סופות וצונאמי (Thompson et al., 2017).

3. צרכים של תלמידים והורים מפונים במלחמה
 ילדים והורים שהתפנו בעל כורחם מבתיהם ומקהילתם במלחמת "חרבות ברזל" בפתאומיות רבה מצויים בראש ובראשונה במצב של חסך חומרי בסיסי. הם נאלצו להותיר מאחור את בתיהם, את עבודתם, את נכסיהם ואת המשאבים החברתיים והקהילתיים שהיו זמינים להם. ביישובי עוטף עזה נאלצו החקלאים אף לנטוש את כל שטחיהם ויבוליהם מחוסר ברירה.

על פי רוב, כיוון שפינוי מתרחש בעת חירום וכולל כמות אנשים רבה בזמן קצר, המענה הראשוני שניתן למפונים ברחבי העולם הינו אחיד למדי. הם זקוקים למענה מיידי וראשוני של קורת גג או מחסה, גישה למים, למזון, לתרופות ולשירותי בריאות. ההבדלים המעטים נובעים מהתנאים המוקדמים במדינה ובכמות המפונים (Perez Murcia, 2021). המענה הראשוני ניתן לרוב בדמות מרכזים קהילתיים, אולמות, בתי ספר ומרחבים סגורים אחרים, המוסבים בעת משבר לבתי מחסה והיכולים לאכלס כמות גדולה של אנשים. לרוב, הלינה היא בחלל אחד ואינה מחולקת לפי משפחות, על מיטות ניידות המסופקות על ידי המדינה וארגונים בינלאומיים, או אפילו על מזרנים המונחים על הרצפה (Tade et al., 2022).

קליטה פתאומית של אוכלוסיית מפונים גדולה יכולה להוביל לפגיעה במרקם החברתי וביציבות הכלכלית ולעומס רב על המערכות הציבוריות, אשר נדרשות לקלוט את ההורים והילדים באותו זמן (Depetris-Chauvin & Santos, 2018; Nunez-Ferrera et al., 2020). לעיתים העומסים על המערכות הציבוריות מובילים לירידה בסולידריות החברתית ולעלייה בחוסר הסובלנות המופגנת כלפי

מפונים, עד כדי חסם משמעותי להשתלבותם ולשיקומם (Ivashchenko-Stadnik, 2017).

מלבד היעדר הגישה למשאבים חומריים הישרדותיים, הקושי המרכזי שחווים ילדים והורים מפונים טמון באי-הוודאות העמוק הכרוך בעזיבת סביבתם הטבעית לפרק זמן לא ידוע. הורים וילדים אלה אינם יודעים מה נותר מביתם ומבית ספרם וכיצד יתחנכו וילמדו מעתה. מצבים של עמימות ושל קושי לחזות את העתיד או לתכנן אותו מערערים באופן יסודי את תחושות הביטחון, היציבות והשליטה ויכולים להוביל לחוסר אונים, לדחק ולחרדה, עד כדי פגיעה בתפקוד האישי, המשפחתי והחברתי (שמאי וארנון, 2010). עצם העזיבה הכפויה של הבית, המעצב את זהותו של האדם והמספק לו תחושת שייכות, תמיכה, קהילה ומשמעות, יחד עם הצורך להסתגל למקום חדש, עשויים להיחקק כחוויה טראומטית ולהקשות את ההשתלבות בסביבה החדשה (וייס ואמיר, 2013; Perez Murcia, 2021). מפונים זקוקים להשבת הביטחון והשייכות על ידי חיזוק עוגנים משפחתיים, חברתיים וקהילתיים. פינוי של הורים וילדים ללא התחשבות בצורך הבסיסי להישאר בתוך המעגלים החברתיים והסביבה האורגנית – החל מהתא המשפחתי ועד השכונה או הקהילה – עשוי לבודד את המפונים זה מזה ולהעמיק את הקושי ואת ההיבט הטראומטי שבהתנתקות מהבית. לפינוי הכפוי יש השפעה משמעותית על האוטונומיה של האדם ועל תחושת השליטה שלו על חייו. פינוי כפוי מביא לצמצום תודעתי וממשי של אפשרויות לעבודה ולמימוש עצמי, ובכך הוא יכול להוביל את המפונים לויתור על שאיפותיהם ולהתמקדות במציאות של הישרדות (Benhura & Naidu, 2021).

נוסף על האתגרים האינהרנטיים הכרוכים בפינוי כפוי של הורים וילדים, יש לציין גם את האתגרים המנטליים והנפשיים בהתמודדות עם טראומה כמו זו שעברו חלק מהקהילות המפונות ביישובי עוטף עזה ובשדרות. ילדים והורים רבים נחשפו לזוועות, רבים מהם איבדו את יקיריהם, רבים נפצעו או היו נתונים בסכנת חיים מיידית, וחלקם היו נצורים במשך שעות ארוכות בהמתנה לחילוץ.

4. מרחבי למידה מאולתרים לילדים מפונים במלונות

היתרונות של קליטת הורים וילדים מפונים בבתי מלון רבים. בהשוואה לשימוש במתקנים ציבוריים, מלונות יכולים להציע סטנדרט גבוה יותר מבחינת רמת

החיים, שמירה על היגיינה ותנאים סניטריים, פרטיות, נוחות המיטות והחדרים, קבלת מזון מבושל ועוד (Tade et al., 2022). מדינות רבות שהתמודדו עם אסונות, כמו רעידות אדמה, החלו לשכן אנשים לאחר האסון בבתי מלון ובבתי הארחה במקום בקרוונים או במוסדות ציבור גדולים (Giovinazzi et al., 2012). עם זאת, השהייה בבתי מלון כרוכה במעורבות פחותה של הקהילה הקולטת. בתי מלון נמצאו כפחות מתאימים לילדים ולמבוגרים בעלי מוגבלויות ולאוכלוסיות נתמכות ולא עצמאיות (Tade et al., 2022). כמו כן, חדרי מלון אינם מיועדים לשהייה ממושכת, בייחוד כשמדובר במשפחות. לעיתים התא המשפחתי נסדק בשל פגיעה בתפקוד המשפחתי וברווחה הנפשית של בני המשפחה.

מרחבי למידה בעת מלחמה מתבססים על עקרונות ארגוניים ופדגוגיים המאפשרים גמישות בזהות הצוות החינוכי, בארגון הזמן, בארגון הלומדים (למידה רב-גילית) בסביבת הלמידה ובאופן הלמידה. זאת לצד שמירה על סדירות קבועה ושגרה ככל הניתן, מתן בחירה וחיזוק תחושת המסוגלות והחוסן של התלמידים.

למרחבי הלמידה החלופיים במלונות תפקיד משמעותי ביותר במגוון היבטים הקשורים בחיי התלמידים המפונים ובני משפחותיהם: יצירת מסגרת ושגרה עבור הילדים והמשפחות, שמירה על רצף חינוכי ולימודי, בניית חוסן אישי, חברתי וקהילתי, תמיכה בהמשכיות ובשיקום הקהילות, הגברת חוויית הביטחון, המוגנות והיציבות עבור התלמידים והצוות החינוכי ומתן אפשרות להורים לשוב לעבודתם או להתפנות לעיסוקים נדרשים אחרים (משרד החינוך, 2023).

לחברה האזרחית תפקיד חשוב בהקמה וביצירה של מרחבי למידה מאולתרים לקליטת תלמידים מפונים וכן במתן מענה חינוכי. הפעילות החינוכית בתוך מרכזי הלמידה בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל" התבססה בשלב הראשון על עבודת מתנדבים ועמותות. גופים העוסקים באופן שגרתי בפעילות חינוכית במסגרת פורמלית ובלתי פורמלית הגיעו לסייע לתלמידים המפונים כבר בימים הראשונים למלחמה, כמענה לצרכים שעלו מן השטח, לעיתים קרובות על בסיס היכרות מוקדמת שלהם עם יישובים ועם רשויות מסוימות. במקומות שהיה מחסור בעובדי הוראה, המשיכו מתנדבים להוביל את פעילותן של מסגרות

החינוך, במיוחד לגיל הרך, למשך תקופה ארוכה, כאשר הם מחליפים במידה רבה את עובדי ההוראה מתוך קהילות המפונים שהתקשו להשתלב בעבודה במסגרות החינוך מסיבות שונות (Giovinazzi et al., 2012; Mitchell et al., 2012; O'Connor et al., 2014).

מטרת המחקר

מחקר איכותני זה ביקש לעסוק במקצת מן השאלות שהתעוררו באשר לחויית סגלי ההוראה שקלטו את הילדים המפונים במלחמת "חרבות ברזל". המחקר בחן, באמצעות ראיונות עם סגלי ההוראה במלונות, את השאלות האלה: כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות; עם אילו קשיים ואתגרים התמודדו וכיצד; האם הכלים שהיו ברשותם באו לידי ביטוי בקליטת התלמידים במלונות.

שיטת המחקר

המחקר נערך בתחילת חודש נובמבר 2023, בעיצומה של מלחמת "חרבות ברזל", ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת והמאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 30 מורות ומתמחות להוראה. 15 מהן היו מורות ומנהלות בגמלאות, שהיו נשות חינוך לאורך רוב שנות חייהן, ו-15 היו מתמחות לחינוך ולהוראה (ראו לוח 1). המשותף למשתתפות המחקר היה הרצון העז לסייע ולהשתתף בקליטת הילדים, זאת מתוך אחריות חברתית ונכונות לתרום מעצמן. המורות והמתמחות שהשתתפו במחקר התגוררו ביישובים שונים ברחבי הארץ – קיבוצים, מושבים וערים. דגימת המשתתפות לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינותן בשטח המחקר.

לוח 1

נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

מתמחות (N=15)	גמלאיות – מורות ומנהלות (N=15)	
5 בטווח גילים 22–25 (33%) 5 בטווח גילים 25–27 (33%) 5 בטווח גילים 27–30 (33%)	10 מורות בטווח גילים 55–60 (66%) 5 מורות בטווח גילים 60–64 (33%)	גיל
13 רווקות (86%) 2 נשואות ללא ילדים (13%)	8 נשואות (53%) 4 אלמנות (26%) 3 גרושות (20%)	מצב משפחתי
10 סטודנטיות ללימודי חינוך והוראה (66%) 5 בוגרות תואר ראשון במסלול הסבה להוראה (33%).	15 עם תעודת הוראה (100%) 10 בוגרות תואר ראשון (66%) 5 בוגרות תואר שני (33%)	השכלה
8 סטודנטיות לחינוך לשוני (53%) 2 מורות להוראת החינוך הגופני (12%) 3 מורות להוראת המדעים (13%) 2 מורות להוראת המתמטיקה (13%)	5 התמחו במתמטיקה (33%) 3 התמחו מדעים (20%) 3 התמחו בחינוך לשוני (20%) 2 התמחו בהיסטוריה (13%) 2 התמחו ביעוץ חינוכי (13%)	התמחות

כלי המחקר המרכזי היה ריאיון מובנה למחצה, המאפשר לחוקר לשאול את המרואיינות שאלות אחידות על פי שלד הריאיון וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר ככלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מהמשתתפות (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003). מטרת הראיונות הייתה להבין כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות ומה היו האתגרים שחומו המורות הוותיקות והמתמחות להוראה, כפי שנתפסו על ידי המשתתפות. הראיונות התקיימו במלונות שהמורות והמתמחות שהו בהם. כל ריאיון ארך כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקרים, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבלו החוקרים מידע חדש מן המרואיינות.

המראיונות נדגמו בשיטת דגימה מחושבת־מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים העשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל המורות והמתמחות שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין בפניהם ששמותיהן יישארו חסויים, וניכר היה שברצונן לחלוק את רגשותיהן ואת קשייהן.

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת של התמלילים, חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bodgan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הבא צורפו תמות נוספות, ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות שיוצגו להלן. לאחר פעולת הקידוד בוצעו ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר (Maykut & Morehouse, 1999).

שקדי (2003) מציין כי הניתוח הסלקטיבי הוא התהליך שבא בעקבות הניתוח הממפה, והוא מבוסס עליו. באמצעותו מסדרים את הקטגוריות לקו סיפורי על ידי התמקדות בקטגוריה מרכזית ובקטגוריות הנלוות אליה. בתהליך הבניית קטגוריות מרכזיות משתמשים בקטגוריות שנוצרו בניתוח הממפה ומחפשים אחר הנושא, העניין או הבעיה המרכזיים בתופעה הנחקרת לצורך בחירת הקטגוריה המרכזית. לקטגוריה המרכזית יש תת־קטגוריות שהן למעשה התכונות של הקטגוריה המרכזית. בעקבות הקידוד הסלקטיבי נבחרו הקטגוריות המרכזיות המהוות את "הקו הסיפורי", וקטגוריות אלה מהוות את החלקים שמהם מורכבים ממצאי המחקר כפי שיובאו בהמשך. מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בתהליכי הקליטה שהובילו סגלי ההוראה, ונחשפה תמונה מורכבת של אתגרים וקשיים שליוו אותם במלונות שבהם שהו ועבדו.

הממצאים

מן הראיונות עולות שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, ודרכי התמודדותן של המורות והמתמחות בשבועות הראשונים של המלחמה:

1. "זה בער בי"

מרבית המרואיינות העידו שבאו לקלוט את הילדים במלונות מתוך בחירה. חלקן הסבירו שזו הייתה דרך לתרום לקהילה בעת המלחמה. הן נענו במהרה ליוזמות הבהולות של העמותות ונערכו להיעדרות ארוכה מביתן. הן תיארו מסוגלות גבוהה לקלוט את התלמידים והבנה שהן חייבות להוות דמויות משמעותיות לילדים אלו. להלן כמה דוגמאות מייצגות:

א"ד (מורה בגמלאות): ברגע שהתקשרו מהעמותה ודיווחו על התארגנות מהירה של מורות בגמלאות, אישרתי את הגעתי. זו הדרך שלי לתת את תרומתי למלחמה. היה חשוב לי להיות משמעותית בשעה קשה זו לישראל. אחרי כל כך הרבה שנים בחינוך והוראה, אני יודעת לעבוד עם כל תלמיד. דמיינתי אותי כבר במלון, אוספת תלמידים ומתחילה ללוות אותם.

כ"ר (מורה ורכזת): אני הייתי מנהלת ומורה 30 שנה. אני ידעתי ויודעת להגיע לכל ילד. זו הפרופסיה שבה התמקצעתי לאורך שנים. ראיתי וטיפלתי בכול. נכון שכאן מדובר באתגר אחר, אבל טיפלתי בכל כך הרבה מקרים ועברתי הרבה מלחמות וסבבי לחימה כמורה. אני יודעת כמה חשובים המחנכים בעת מלחמה לתלמידיהם. מורה חייב לדעת את תפקידו גם במלחמות ובסבבי לחימה. כשהחלה המלחמה והיו מפונים, ידעתי שאני מגיעה לשם.

ר"נ (מתמחה): בדיוק נחתי בארץ לאחר טיול חגים עם המשפחה. תכננתי לפנות למשרד החינוך כדי להשתבץ ליומיים או שלושה ימי הוראה. ברגע שהציעו לי להגיע לים המלח, לא היססתי. זו השעה הקשה של כולנו, וידעתי שאני חייבת להיות שם. מדובר בעת מלחמה. סמכתי על עצמי שאדע לתת משענת ועזרה להרבה תלמידים.

2. שלב ההיערכות לקליטה: "מהר, הילדים מחכים!"

המרואיינות תיארו את שלבי ההיערכות מעת הגעתן למלונות בדרום הארץ. הן תיארו בפירוט את הפעולות שביצעו תוך פרק זמן מוגבל – שעות ספורות – ליצירת מרחבי למידה מותאמים. כל חדר פנוי הפך להיות כיתת לימוד. מתוך הפרקטיקה של בניית מרחבי למידה בעת מלחמה, הסיקו המרואיינות שבעת חירום יש משמעות אדירה לקצב העבודה. אין זה הזמן להתחבטות ארוכה אלא לקצב עבודה מהיר ומשותף. להלן דוגמאות:

ב"ש (מורה בגמלאות): עבדנו במרץ יומיים שלמים מהבוקר עד הערב כדי להקים מרחב למידה. קיבלנו ריהוט מותאם לשלוש שכבות גיל כולל שולחנות עגולים. קרענו את הניילונים בהתרגשות והתחלנו לסדר את החדרים הפנויים בלובי. תוך שעתיים הפכנו חדר ספא לכיתת לימוד. בנינו סביבות למידה עשירות בעזרי הוראה, משחקים, קלפי דיאלוג, טאבלטים ודפי עבודה. תוך יומיים בנינו מרחב למידה רב-גילי. זה היה קצב עבודה מהיר, זריז ומאוד משמעותי. עבדנו מהבוקר עד הערב והיינו זמינות לכל תרומה ולכל ציוד שהגיע בכל שעה.

ר"נ (מתמחה): קיבלנו תרומות של ספרי קריאה וסידרנו בסלסילות את ספרי הקריאה לפי שכבות גיל. אחר כך סידרנו פינות עבודה במתמטיקה ובשפה, פינת מחשבה ופינת ציור ואומנות. טושים, צבעים, מכחולים – פתחנו את כל האריזות והנחנו בסלסילות. על המדפים שהיו בהם מגבות פנים וגוף הנחנו משחקי קופסה מגוונים. הריח בחדר היה ריח של "חדש". אחרי שעתיים מנהל המלון נכנס והיה המום. הוא לא זיהה את החדר שהפך לכיתה.

ש"ב (מורה בגמלאות): נסענו לשתי חנויות "סטוק" באילת והורדנו מהמדפים את כל המחברות שהיו שם: כלי כתיבה, מדבקות, יומנים אישיים, מה שיכול להתאים לסביבת למידה לילדים. בתי הספר גם לא פעלו באילת בשבוע השני לחימה. החנויות היו ריקות. הספקנו לרכוש כמעט הכול. הגענו עם רשימות מסודרות ומיהרנו לבקש עזרה מהמאבטחים במלון שיעזרו לנו לפרוק הכול בלובי. לא היה לנו זמן, עבדנו סביב השעון, ידענו שעלינו למהר, הילדים מחכים!

ר"ת (מתמחה): המורות הוותיקות בפנסייה הצליחו להוכיח לנו המתמחות שניתן לבנות כיתה תוך שעות בודדות. אני לא האמנתי לתוצאה אליה הגענו. עבדנו במרץ. בכל פעם שהגיעה תרומה נוספת הופתענו מחדש. שעות רבות של פריקה של ציוד, סידורו וחלוקתו בין הכיתות בלובי. אחרי יומיים היו שלוש כיתות וגן ילדים. ידענו שאפשר כבר לקלוט תלמידים. היינו מרוגשות. כשסיימנו הסתכלנו בפליאה על התוצר. התחבקנו ודמענו יחד. הרגשתי שהלב שלנו במקום הנכון.

3. חשיבות השגרה ויצירת לכידות חברתית

המרואיינות ציינו את חשיבות השמירה על שגרה במרחבי הלמידה ועל הסדר הקבוע של מפגשים מתחילת התהליך, למרות המגבלות והאתגרים. מרחבי הלמידה שנבנו בלובי המלון נועדו להיות חלק משגרה יציבה ותומכת לילדים ולהורים. הם סיפקו לילדים נקודת מפגש פיזית ששימרה את ההמשכיות ואת הקשר עם הלומדים במלון. זה המסר שהמרואיינות העבירו גם להורי התלמידים למרות המעבר הכפוי למלון. פתיחתם סימנה להורים ולתלמידים את החזרה לשגרה ואת תחילת ההחלמה של הילדים. מרחב הלמידה נתפס כמקום בטוח שאפשר העברת מידע, פיתוח מיומנויות, מיקוד במשימות ותרומה לתחושת הביטחון של הילדים.

ר"ת (מורה בגמלאות): שמרנו על שגרה יום-יומית במרחב הלמידה בלובי. השתדלנו גם לשמור על המסגרות המוכרות להם בבית הספר במקביל ליצירת שפע של הזדמנויות לשיח והקשבה. השמירה על המסגרת הייתה חשובה לי.

ב"ר (מורה בגמלאות): בתום כל מפגש ביקשתי מההורים ללוות את הילדים גם מחר. הסברתי להם שאני מחכה לילדים באותה השעה ובאותו המקום. שיתפתי גם בתוכן של הפעילות מחר כדי שיבינו שיש כאן רצף. ביקשתי מהילדים לבחור את המקום האהוב עליהם במלון ורובם בחרו במרחב הלמידה. התרגשתי מהתשובות שלהם.

ר"ב (מתמחה): בימים הראשונים נעמדנו ליד חדר האוכל עם עוד כמה מורות ותיקות. ברגע שארוחת הבוקר הסתיימה, הילדים הגיעו ישר

לידיי והגענו למרחב הלמידה. לא ויתרתי לאף אחד. גם ההורים היו משוועים לשגרה. זה עזר להם להבין מה קורה אחרי ארוחת הבוקר.

כל המרואיינות העידו שכדי ליצור שגרה הן דאגו להפעיל את הילדים במשימות שונות ומגוונות בתחומי דעת שונים, בעיקר בתחום המתמטיקה, כישורי שפה, כישורי חיים, גאומטריה ואנגלית. הן הציבו בסביבות הלמידה טאבלטים, ספרי קריאה, כרטיסיות, דפי ציור, מנדלות, קלפי דיאלוג, ציוד לשיעורי התעמלות, ציוד לשיעורי פילאטיס וציוד להתעמלות כיתתית (חישוקים, כדורגל, כדורסל, כדורי טניס ועוד). שלל החומרים, האביזרים, חומרי הלימוד והמשחקים סייעו ביצירת השגרה ללומדים. במרחב הלמידה הפגישו המורות בין הילדים ויצרו אינטראקציות חברתיות משמעותיות במטרה להגביר את החוסן.

ר"פ (מורה בגמלאות): הילדים לא הכירו זה את זה ברוב המקרים. התחלנו במשחקי היכרות. היה לי חשוב שייבנו אינטראקציות כדי שאחד יתמוך בשני. נתתי להם משימות קבוצתיות והם הפכו אחרי מספר ימים לקבוצות מגובשות. זה עזר להם להתמודד יחד עם הנרטיב שלהם.

פ"ל (מורה בגמלאות): לאחר שבוע הילדים הגיעו יחד. הם סיפרו לי שהם נפגשים גם אחר הצהריים יחד בפעילויות של תנועת הנוער. ראיתי אותם מתמודדים יחד ולא כל אחד לחוד. זה היה החוסן שלהם. "ביחד ננצח". הם הפכו לצוות מגובש ותמכו זה בזה. זה היה אי של שגרה, שפיות ונורמליות. כולנו הרגשנו בזה וביטאנו את המסר הזה.

ר"ת (מתמחה): לאחר שבוע הגיעו הילדים יחד, כגוף אחד. הם גם הלכו לאכול בחדר האוכל יחד. ילד שלא הגיע עד 09:00 שלחתי בהפסקה את הילדים לבדוק היכן הוא. הילדים כבר ידעו מה החדר של כל אחד. זה היה חלק מהמטרה שלנו – לגבש אותם. טיפחנו את זה בכל הזדמנות.

4. יבואו ימים אחרים

המרואיינות דיווחו שבאגו לבטא מול ההורים והתלמידים מסרים אמפתיים והיו קשובות לצורכי התלמידים. הן עודדו הבעת רגשות באמצעות תרגול פיזי, תרגולי נשימה ושיחות. בשיחות הדגישו שכולם נמצאים בימים עצובים וקשים. הן תיארו תחושת מסוגלות גבוהה וסיפוק על יכולתן לסייע ולהעניק אמפתיה לילדים.

ר"פ (מתמחה): דאגנו כל הזמן לבטא מסרים מנרמלים. הסברנו לילדים שכולנו נמצאים בתקופה קשה ואנו מחזקים אחד את השני. לכולם קשה מאוד בימים אלה, גם למבוגרים וגם לילדים. כולנו מרגישים עצובים, וזה בסדר להרגיש רע בימים אלו.

מ"ש (מתמחה): הדגשתי את העובדה שרוב ילדי ישראל לא מגיעים לבית הספר ולומדים מהבית או מהמלון. היה חשוב לי לנרמל להם שאנו במלחמה ושה בסדר לא להיות בסדר.

ר"ת (מורה): היה חשוב לי לנרמל להם שכולנו באותה הסירה. חדשות עצובות נשמעות בכל בתי ישראל, כולנו מתפללים לשלום החטופים. כולנו בחוסר ודאות ובדאגה. אנו נתגבר ויבואו ימים אחרים, טובים יותר.

5. עיבוד רגשי

מרבית המרואיינות סיפרו על פעולות שמטרתן עיבוד רגשי של חוויות הילדים והכרה בחוויות אלה. העיבוד הרגשי אפשר לתלמידים לפרש טוב יותר את ההתרחשויות בכיתה וסייע להם בהשקטה ובהרגעה של התפרצויות, חרדות ותגובות שמקורן בטלטלה רגשית. הן ביקשו לסייע לתלמידים לעבד ולבחון את החוויות הקשות שעברו במרחב בטוח ובאופן בונה ומצמיח, מתוך הבנה שעיבוד המטען הרגשי חיוני ליכולתם של התלמידים לחשיבה ולהקשבה במרחב הלמידה. ר"פ (מתמחה): נתתי להם לבחור ספר, לצייר ציורים, הכנו תיאטרון בובות ותערוכה של תוצרי אומנות ותוצרי כתיבה, שרנו יחד שירים שהם בחרו.

ל"מ (מורה בגמלאות): הם התגבשו כקבוצה. הקשיבו לסיפור שכל אחד הביא איתו. היצירה, הפתיחה, הפעילויות חיזקו אותם. כל בוקר נפתח בשיחה. זו הייתה הזדמנות לשיח ולהקשבה. הם נפתחו לאט לאט והתחילו לספר לי ולקבוצה מה הם חוו.

ר"פ (מורה בגמלאות): באמצע היום, באמצע פעילות או תרגול, ילדה פנתה אליי שהיא מתגעגעת לבית שלה והחלה לבכות. התעכבתי ושאלתי על הרגשות שהתעוררו בעקבות כך אצלה. אחר כך הצעתי לה לבחור

משחק שהיא הכי אוהבת ושיחקנו יחד. היא הרגישה טוב יותר כשבנות אחרות הצטרפו לשחק איתה.

6. קשיים ואתגרים בקליטת התלמידים
המרואיינות ציינו ארבעה קשיים משמעותיים בתהליכי קליטת הילדים:
א. ריבוי בעלי תפקידים במרחב הלמידה
המרואיינות תיארו מגוון בעלי תפקידים במרחב הלמידה: מורות חיילות, נציגי שפ"ח, פסיכותרפיסטים, נציגי רשות, נציגי פיקוד העורף, פסיכולוגים ונציגי עמותות שונות, ארגוני נוער ותנועות נוער. ריבוי בעלי תפקידים ה"מתחרים" בטיפול בילדים במרחב הלמידה יצר לא פעם עומס על המורות ועל התלמידים. פעילות שהחלה נעצרה לא פעם בשל בעל תפקיד שביקש אף הוא לסייע לילדים ולהעניק להם ליווי, פעילות הפגתית, למידה או מפגש חברתי. לעיתים הן הוצרכו לוותר על שיעוריהן בשל מופע ילדים או סדנת יצירה.

ד"ח (מתמחה): בכל שיעור נכנס בעל תפקיד אחר וביקש לסייע ולעזור. הכוונה הייתה בהחלט טובה, אך מרוב עצים לא ראינו את היער. זה היה קשה למקד את הקשב של הילדים עם כל כך הרבה בעלי תפקידים.

ר"ש (מתמחה): הילדים היו עסוקים במשימת חשיבה, עד שאחת היועצות הגיעה לקחת שתי בנות לשיחה. אני בטוחה שהשיחה חשובה, אך הפעילות שאני הכנתי חשובה לא פחות.

ב. איזון בפעילות ההפגתית
ניכר קושי בשמירה על מינון מתאים של פעילות הפגתית בלובי. הפעילות ההפגתית הייתה מגוונת מאוד: סדנאות יצירה וכתביה, תיאטרון בובות, משחקי קופסה, תרגולי מיינדפולנס, יוגה, בישול ואפייה. רוב הפעילויות מוקמו במרחבי הלמידה ובכיתות הלימוד, וחלקן התקיימו בחצר המלון. המרואיינות הכירו בחשיבות הפעילות ההפגתית אך טענו שהמינון הגבוה הקשה על שמירת יציבות וקיום מפגשים שלמים ללא הפרעות והסחות דעת, מה שפגם ברצף הפדגוגי.
א"ש (מתמחה): היו בקרים אשר כללו הרבה מאוד פעילויות הפגתיות: סדנאות שוקולד, יוגה, עיצוב בלונים ומיינדפולנס. היה קשה מאוד לאזן את הפעילויות ההפגתיות עם הפעילויות החינוכיות שהכנו.

ש"ל (מתמחה): היה קשה מאוד לשלב בתוך מצע של פעילויות הפגתיות גם שיעורים שהכנו. היו אומנים שהגיעו בשעה מסוימת והיו חייבים להמשיך למלון אחר בהמשך. הסבירו לנו שחייבים לקבל אותם כדי שהילדים לא יפסידו או יפספסו.

ג. התמודדות עם הורים ברגעי אבל והלם
בתהליכי הקליטה הראשונים הבחינו המרואיינות בקושי מצד ההורים לאפשר לילדים להגיע למרחבי הלמידה. לעיתים העדיפו ההורים להשאיר אותם קרובים אליהם מתוך דאגה וחרדה. במקרים אחרים הילדים עצמם סירבו להגיע למרחב הלמידה, וההורים לא היו פנויים רגשית לסייע להם בכניסה הדרגתית למרחב.
ר"ב (מתמחה): חיכינו ביציאה מחדר האוכל כדי להציע לילדים להגיע. הילדים התרגשו לקבל מאיתנו ספרונים ורצו מאוד להצטרף. האם ביקשה שנמתין עם מרחב הלמידה כי היא רוצה להיות עם הבנות שלה הבוקר. לא יכולנו לשפוט אותה. היא לא הפסיקה לבכות בלובי מיום שהותה במלון. אבל ניסינו גם ביום שלמוחרת. הבנות בסוף הגיעו רק אחרי חמישה ניסיונות. היה לה מאוד קשה "לשחרר".

ג"ב (מתמחה): הרבה ילדים היו דבוקים לסבתא או לאימא ופחדו להגיע איתנו בשלבים הראשונים. העדיפו את המופר אחרי הטלטלה שחוו. חילקנו מדבקות ודפי צביעה גם למי שלא הצטרף. הצענו להגיע ולבחור ספר קריאה או משחק מבלי להישאר. היו שני בנים ששאלו אם יש כדורגל והשבתי בחיך. יום למוחרת הם נכנסו למרחב ונהנו מאוד מהשהייה בו. הייתה ילדה שחששה להגיע, ובליווי אחותה הגדולה היא הצטרפה בסוף. שאלתי אותה "זה בסדר שאחזיק לך את היד?" והיא הנהנה בראשה. כשנכנסה ישבה וציירה לפחות שעה.

ש"ר (מתמחה): הייתה עצבות מאוד גדולה בפנים של ההורים. היו הורים שישבו שבעה במלון, וילדיהם לא רצו להצטרף. עלינו כמה פעמים לחדר והצענו להם משחקי קופסה וחבורות יצירה ומדבקות. הגענו לשם בכל סוף יום. הרגשתי שהילדים מחכים לנו, כי בכל פעם הגענו עם משהו אחר בשבילם. לאחר השבעה הם ירדו ונכנסו למרחבי הלמידה. ההורים כבר

הכירו אותנו והעריכו את העובדה שהקפדנו להגיע כל יום. זה היה השבוע הכי עצוב בחיי.

דיון ומסקנות

מראיונות העומק במחקר זה עלו שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, קשייהן ודרכי התמודדותן של המורות והמתמחות בקליטת הילדים המפונים מיישובי עוטף עזה ומשדרות במלונות ים המלח ואילת. התמה הראשונה עסקה ברצון העז לתרום ולהגיש עזרה מתוך רגישות ואחריות חברתית. הקושי הכרוך במשימה והחוסן הנפשי הנדרש היו ברורים להן. הן חשו מסוגלות גבוהה, בשלות אישית וחוסן גבוה לקלוט ילדים שחוו מציאות קשה. כמו במחקר זה, גם מחקרים אחרים הראו שמורים מתנדבים במקרי אסון עומדים בחזית וקולטים תלמידים שחוו שכול, אובדן וטראומה. למשל, בעקבות רעידת אדמה בניו זילנד שפגעה בעיר קרייסצ'רץ' בשנת 2010–2011 ובעת פיגוע ירי במסגד בעיר בשנת 2019, פנו מורים רבים לרשויות וביקשו להתנדב בקליטת הילדים. מורים אלו ביטאו את ההזדמנות להשתתף בפעילויות המגבירות את רגשות השייכות והתרומה לקהילה, להיות חלק מהפתרון ולתרום לקהילה באופן פעיל. מורים אלו ביטאו סיפוק אדיר מתהליך קליטתם של התלמידים, ומשימה זו זוכרה להם כאירוע משמעותי בחייהם (Nissen et al., 2023). בשנת 2015 נפגעו אזורים בנפאל מרעידת אדמה בעוצמה של 7.8 בסולם ריכטר, שהובילה להרג של אלפי אזרחים, להרס של תשתיות ושל אתרי מורשת ולהרס של יותר מ-600,000 בתי מגורים. המורים שקלטו תלמידים לאחר רעידת האדמה דיווחו כי זאת הייתה אחת הפעילויות המשמעותיות בחייהם. הם הגיעו למשימה מתוך שליחות גדולה ומתוך רצון לחוות תחושות של משמעות ושל הגשמה למרות הקשיים האובייקטיביים שנתקלו בהם ולמרות המראות הקשים שנחשפו להם. מורים אלו הציגו חוסן רגשי רב יותר מכל המתנדבים האחרים שלא עסקו בחינוך והוראה באזורים שפעלו בהם, וחוסן זה השתמר לזמן ממושך יותר מאשר אצל מקביליהם המתנדבים שלא היו אנשי חינוך (Nissen et al., 2023). נראה אם כן שבשעת חירום המורים רוצים ומסוגלים להיות דמויות רבות-השפעה ולתמוך בתלמידים. במחקר הנוכחי, כמו גם במחקרים אחרים, המחויבות הגבוהה של המשתתפות

ורצון להיות שותפות לעשייה חומלת מדגימים את החוסן ואת יכולת ההסתגלות שלהן בזמן משבר.

התמה השנייה עסקה בהיערכות לקראת הגעתם של הילדים בקצב עבודה מהיר וביעילות. ספרות המחקר מציינת את חשיבות החזרה המהירה והשיקום של מוסדות חינוך כאחת המערכות המרכזיות במארג החיים. בית ספר יכול לשמש מוקד מרכזי בחיזוק תחושות הביטחון, הרוגע והמסוגלות של הקהילה. החזרה לבית הספר באופן מותאם תורמת לחיזוק התקווה לעתיד טוב יותר עבור הקהילה כולה (Mooney et al., 2021). מן המחקר הנוכחי עולה שמרחבי למידה מאולתרים בשטחי המלון יכולים להפוך באופן מיידי לאתר הפוגה ולמרכז תקשורת בין תלמידים, הורים ומורים. הכיתות שימשו כמרכז אספקה וכמרכז תמיכה להורים ולילדים וסייעו ביצירת מודעות משפחתית ותיווך של אירועי האסון.

התמה השלישית עסקה בקיום שגרה וסדירויות קבועות במרחבי הלמידה, כדי שהמרחב ייתפס כמקום בטוח שיאפשר פיתוח מיומנויות, מיקוד במשימות ותרומה לתחושת הביטחון של הילדים. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בקליטת תלמידים לאחר אסונות גדולים בעולם. לאחר פיגועי 11 בספטמבר 2001 בניו יורק, נמצא שהחזרה לבית הספר והמשך תהליך החינוך היו חלק חשוב בתחושת ההמשכיות והביטחון של הקהילה שבית הספר משרת. ההתאוששות של הילדים וההורים מהמשבר הושפעה באופן משמעותי ממהירות חזרת בתי הספר לתפקוד שגרתי ונורמלי (Degnan et al., 2004). זאת ועוד, בתי הספר נמצאו כמוקד להתמודדות בזמן חירום וכמקום לשיקום שלאחריו עבור כלל הקהילה שנפגעה (Mutch, 2014). על בתי הספר לבסס שגרה עבור התלמידים באמצעות סדר יום קבוע. על המורים הקולטים את התלמידים לחזור ככל האפשר לשגרה המוכרת להם בבית הספר במקביל ליצירת שפע של הזדמנויות לשיח ולהקשבה (Mutch, 2014). זאת ועוד, מפינוי ילדים לאחר רעידת האדמה בניו זילנד בשנת 2011 נלמד שהחזרה לשגרת לימודים מותאמת תרמה לחיזוק התקווה לעתיד טוב יותר עבור התלמידים וההורים (Mooney et al., 2021). המרואיינות במחקר הנוכחי יצרו במרחבי הלמידה חיבור ואינטראקציה חברתית בין הילדים. גיבוש הילדים וחיזוק

הקשרים האישיים ביניהם היו אחת המטרות של המורות. הן האמינו שחוסן ייבנה על ידי חברות ולכידות חברתית לאחר האסון, גם אם הילדים לא הכירו זה את זה בהגעתם למלון. אם כך, מרחבי הלמידה ענו גם על הצרכים החברתיים של הילדים ואפשרו מפגש עם חברים, השתייכות לקבוצות השווים, משחק, גיבוש וזהות עצמית ורכישת מיומנויות חברתיות (בלס, 2020; Witkow & Fuligin, 2010).

התמה הרביעית עסקה במסרים האמפתיים והמרגיעים של המרואיינות לתלמידיהן. הספרות המחקרית מראה, שילדים ומבוגרים כאחד זקוקים להרגעה במצבי פחד וחרדה וללגיטימציה להרגיש עצב וקושי כדי להתמודד טוב יותר עם המציאות החדשה שנכפתה עליהם (McDonald-Harker et al., 2021; Pfefferbaum et al., 2014).

התמה החמישית עסקה בחשיבות העיבוד הרגשי בתהליכי קליטתם הראשוניים של הילדים. גם במחקרים אחרים הודגשה החשיבות הרבה במתן מרחב לעיבוד רגשי. במצבי אסון, המורים אף יכולים ליצור לילדים הזדמנות להפוך את האירוע המזעזע למצב של התנסות ולמידה (Mutch, 2014). זאת ועוד, מתוך אסון רעידת האדמה בניו זילנד בשנת 2011 נמצא שמרחבי הפעילות אפשרו לתלמידים לעבד את שעברו ולהתבטא במגוון דרכים, כמו משחק, הצגה, ריקוד, נגינה וסיפור סיפורים (Mooney, 2021).

התמה השישית עסקה בקשיים ובאתגרים של המרואיינות בתהליכי קליטת התלמידים במלונות, וגם לה נמצאו מקבילות במחקרים נוספים שבוצעו ברחבי העולם.

- ריבוי בעלי תפקידים במרכז הלמידה: במחקר שבדק קליטת תלמידים בשנת 2005 לאחר סופת ההוריקן "קתרינה" בעיר ניו אורלינס שבארצות הברית, נמצא שבתי ספר יכולים וצריכים לתפקד כמעין מרכז לתיאום בין כל הגופים והארגונים שיכולים לספק סיוע פסיכולוגי ותמיכה נפשית לתלמידים. זאת, כגוף שעומד בקשר קבוע עם התלמידים ועם משפחותיהם ושיש לו המשאבים, היכולות הניהוליות וההיכרות עם השטח ועם הארגונים המקומיים הדרושים לביצוע תיאום שכזה (Barrett et al., 2008). ההמלצה היא למנות מנהל אשר יתווה דרך וישמש כתובת משמעותית לכל בעלי

התפקידים כדי למנוע "הצפה" של בעלי תפקידים המתחרים על מתן שירותים לתלמידים.

- פעילות הפגתית בשגרת היום: ילדים רבים שנקלטו בזמן אסון רעידות האדמה בניו זילנד בשנים 2010–2011 זכרו רגעים נעימים יותר במהלך פעילות הפגתית שעברו, כמו למשל ארוחות משותפות שהזכירו להם פיקניק (O'Connor et al., 2014).

- תגובות של הורים ברגעי אבל והלם בעת מלחמה: הורים באוסטרליה לאחר שריפה מסיבית היו מבולבלים ומגוננים, ואף ילדיהם היו חרדים ו"נצמדים". גם לאחר חצי שנה אותם הורים הפגינו רגישות יתר, חוו פלאשבקים לאירועים והתמודדו עם הטרגדיה ועם האובדן באמצעות ניתוק רגשי מהאירועים (Mutch, 2014). אסונות משבשים את המערכות המקושרות המרובות שילדים חיים בתוכן, ואכן חלק מהילדים מפגינים תגובות עקה (סטרס) מוגברות לאחר אסון (Mooney et al., 2021). מורות שקלטו תלמידים לאחר הפיגוע במגדלי התאומים בניו יורק ב-11 בספטמבר 2001 דיווחו שהעברה מסודרת של מידע להורים היא חלק בלתי נפרד מתהליך השיקום. גם אם מבחינה טכנית בית הספר משוקם לחלוטין, הוא אינו יכול לפעול כל עוד ההורים אינם חשים ביטחון ביציבות המבנים בו (Degnan et al., 2004). בתקופות חירום יש צורך בחשיבה מסודרת בשיתוף מורים והורים, כדי לבנות מסגרת המגדירה את ממשקי העבודה בין בעלי התפקידים השונים ובכלל זה ההורים. חשוב במיוחד ליידע את ההורים מהי מסגרת זו ולהקפיד לשמור עליה גם אם מתעורר קושי (אדי-רוקח ועמיתים, 2023).

מחקר זה הראה כי המורות והמתמחות שבחרו להגיע למלונות ים המלח ואילת נתקלו באתגר קליטת תלמידים מפונים, שכלל שיקום התלמידים ושיקום קהילת ההורים. המורות והמתמחות בנו מרחבי למידה וכיתות במלונות, ובפעולות אלו בנו שגרה המותאמת למציאות שנוצרה. מורות ומתמחות אלו היו "מנוע השגרה" וסייעו להחזיר את התלמידים ואת ההורים למסלול החיים. עבודתן הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. ניתוק הילדים מהסביבה הביתית ומהחוויות הטראומטיות שעברו הביאו לקשיי תפקוד ומצוקה רגשית, על כן הדגש בפעילות המורות היה על המעבר מחוסר אונים לתחושה של שליטה

התפקידים כדי למנוע "הצפה" של בעלי תפקידים המתחרים על מתן שירותים לתלמידים.

- פעילות הפגתית בשגרת היום: ילדים רבים שנקלטו בזמן אסון רעידות האדמה בניו זילנד בשנים 2010–2011 זכרו רגעים נעימים יותר במהלך פעילות הפגתית שעברו, כמו למשל ארוחות משותפות שהזכירו להם פיקניק (O'Connor et al., 2014).
 - תגובות של הורים ברגעי אבל והלם בעת מלחמה: הורים באוסטרליה לאחר שריפה מסיבית היו מבולבלים ומגוננים, ואף ילדיהם היו חרדים ו"נצמדים". גם לאחר חצי שנה אותם הורים הפגינו רגישות יתר, חוו פלאשבקים לאירועים והתמודדו עם הטרגדיה ועם האובדן באמצעות ניתוק רגשי מהאירועים (Mutch, 2014). אסונות משבשים את המערכות המקושרות המרובות שילדים חיים בתוכן, ואכן חלק מהילדים מפגינים תגובות עקה (סטרס) מוגברות לאחר אסון (Mooney et al., 2021). מורות שקלטו תלמידים לאחר הפיגוע במגדלי התאומים בניו יורק ב-11 בספטמבר 2001 דיווחו שהעברה מסודרת של מידע להורים היא חלק בלתי נפרד מתהליך השיקום. גם אם מבחינה טכנית בית הספר משוקם לחלוטין, הוא אינו יכול לפעול כל עוד ההורים אינם חשים ביטחון ביציבות המבנים בו (Degnan et al., 2004). בתקופות חירום יש צורך בחשיבה מסודרת בשיתוף מורים והורים, כדי לבנות מסגרת המגדירה את ממשקי העבודה בין בעלי התפקידים השונים ובכלל זה ההורים. חשוב במיוחד ליידע את ההורים מהי מסגרת זו ולהקפיד לשמור עליה גם אם מתעורר קושי (אדי-רוקח ועמיתים, 2023).
- מחקר זה הראה כי המורות והמתמחות שבחרו להגיע למלונות ים המלח ואילת נתקלו באתגר קליטת תלמידים מפונים, שכלל שיקום התלמידים ושיקום קהילת ההורים. המורות והמתמחות בנו מרחבי למידה וכיתות במלונות, ובפעולות אלו בנו שגרה המותאמת למציאות שנוצרה. מורות ומתמחות אלו היו "מנוע השגרה" וסייעו להחזיר את התלמידים ואת ההורים למסלול החיים. עבודתן הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. ניתוק הילדים מהסביבה הביתית ומהחוויות הטראומטיות שעברו הביאו לקשיי תפקוד ומצוקה רגשית, על כן הדגש בפעילות המורות היה על המעבר מחוסר אונים לתחושה של שליטה

והשפעה, ומחוסר אמון ליצירה מחדש של קשרים משמעותיים. תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שבה בחרו המורות והמתמחות נתנה מענה לקשיים באמצעות הוראה מותאמת ולמידה מקדמת חוסן ומעוררת תקווה. סביבת הלמידה שיצרו המורות הייתה מכילה ועודדה ליצירת חוויות הצלחה. הלמידה המשמעותית אפשרה ליצור איזון וויסות של הרגשות הקשים, לתעל את התחושות בכיוונים יצירתיים ולהפוך את הקושי לאתגר ולהזדמנות. מרחבי הלמידה במלונות – אף שהיו מאולתרים – הפכו לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין ילדים, הורים ומורים ולמקור לתחושות ביטחון, רוגע, מסוגלות, תקווה וחיבור לקהילה, בדומה לבית ספר.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

על רקע ממצאי המחקר, מומלץ כי עקרונות קליטת ילדים מפונים יילמדו במוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהכשרת מנהלים, זאת כדי שיוכלו להנחות, לנתב וללוות מורים, פרחי הוראה ומתמחים בעיתות משבר ומלחמה.

המחקר התמקד בתיאור חוויותיהן של המורות והמתמחות. במחקר זה לא רואיינו מנהלי מרחבי הלמידה והמפקחים. נקודת מבטם של אנשי מקצוע אלה עשויה להעמיק את ההבנה על אודות קליטתם של הילדים המפונים. מנהלי המרחב אף יכולים לתאר את המשך הקליטה של הילדים לאורך זמן וכן את תהליך הפרידה מהמלונות והחזרה לבתיהם.

כמו כן, אף שלאחרונה יש הוכחות שניתן לקבל ממצאים משמעותיים כאשר עורכים ניתוח נתיבים גם במדגמים קטנים (Sideridis et al., 2014), בעתיד רצוי לבחון את השאלה במדגם גדול יותר על מנת לחזק את יכולת ההכללה של הממצאים. מומלץ לערוך מחקרי המשך שיעסקו בתהליך קליטת ילדים מפונים מצפון הארץ, מכיוון שמאפייניה של אוכלוסייה זו עשויים להיות שונים.

המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד, ריאיון מובנה למחצה. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים, על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על משמעות הממצאים שהתגלו.

מקורות

- אדי-רקח, א', שטאי, ח', קמחי-לוי, מ' ושהרבני, ט' (2023). **בצל ימי הקורונה: יחסי מורים – הורים ומעמד חברתי – כלכלי. עיקרי ממצאים דוח המוגש למשרד החינוך**. אוניברסיטת תל אביב. בית ספר לחינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/parent-teacher-relations.pdf>
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על **דוח מצב המדינה 2020**, פרק 5, 362–337. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2021/01/stateofthenation2020heb.pdf>
- הוכמן, י' ורואר-סטריאר, ד' (2017). הזכות לזיכרון: סיפורם של ילדי חבל ימית. **מגמות, נב(1)**, 446–417. https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/446-417_megamot/102065.pdf
- וולך, ר' (2023). **עקורים בארצם: כיצד לסייע לקהילות המפונים? נייר מדיניות מס' 11**. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2023/11/UprootedintheirowncountryHEB.pdf>
- וייס, ח' (2011). **משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה עם נערות שחוו אירועים טראומתיים לפני, בזמן ולאחר עקירתן מגוש קטיף**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן. https://biu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/972BIU_INST/178jua2/alma990012156700205776
- וייס, ח' ואמיר, ד' (2013). **משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כא(37)**, 87–61. <http://www.jstor.org/stable/23693092>
- וייסבלאי, א. (2023). **שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיים בתקופת מלחמת "חרבות ברזל"**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-00506aa4246/2cac8692c-ba92-ee11-8162-00506aa4246_11_20361.pdf
- משרד החינוך, מרכזי "יחד" (2023). **חוברת הפעלה: יחד ננצח**. קטלוג אגרות לשעת חירום – "חרבות ברזל". <https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/catalog-emerg.pdf>
- נוטמן-שוורץ, א', הויס, א' ואלטמן, א' (2010). **פינוי כפוי והשפעותיו על ילדים בגיל החביון. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 31**, 181–161. <https://kitvei-et.efshar.org.il/wp-content/uploads/%D7%A4%D7%AA%D7%97->

%D7%93%D7%91%D7%A8-%D7%A9%D7%92%D7%99%D7%90-
%D7%9E%D7%A4%D7%92%D7%A9-31-01.pdf

סבג, י', רוניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). **השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער בישראל**. מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל
<https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/files/Israel-Hamas War Children and Youth.pdf>

שמאי, ש' וארנון, ש' (2010). מאי וודאות לחוסר ודאות: עקורי צפון השומרון לפני העקירה ולאחריה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 9, 28–6. <https://www.jstor.org/stable/2338920>

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Barrett, E.J., Ausbrooks, C.Y.B., & Martinez-Cosio, M. (2008). The school as a source of support for Katrina-evacuated youth. *Children Youth and Environments*, 18(1), 202-235. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0202>

Benhura, A.R., & Naidu, M. (2021). 'Invisible existence' Perspectives of forced migrants' living within Zimbabwe. *Migration Studies*, 9(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz017>

Depetris-Chauvin, E., & Santos, R.J. (2018). Unexpected guests: The impact of internal displacement inflows on rental prices in Colombian host cities. *Journal of Development Economics*, 134, 289-309. <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2018.05.006>

Giovinazzi, S., Stevenson, J.R., Mason, A., & Mitchell, J. (2012). Assessing temporary housing needs and issues following the Darfield and Christchurch Earthquake, New Zealand. *Proceedings of the 15th World Conference on Earthquake Engineering in Lisbon, Conference Paper*. https://www.researchgate.net/publication/321622239_Assessing_temporary_housing_needs_and_issues_following_the_Darfield_and_Christchurch_Earthquake_New_Zealand

Ivashchenko-Stadnik, K. (2017). The social challenge of internal displacement in Ukraine: The host community's perspective. In: A. Pikulich-Wilczewska & G.L. Uehling (Eds.), *Migration and the Ukraine Crisis: A Two-Country Perspective* (pp. 25-48). E International Relations Publishing. <https://www.researchgate.net>

- net/publication/316277288_The_Social_Challenge_of_Internal_Displacement_in_Ukraine_The_Host_Community's_Perspective
- Cohen, R. (2004). The guiding principles on internal displacement: An innovation in international standard setting. *Global Governance*, 10(4), 459-480. <http://www.jstor.org/stable/27800542>
- Degnan, A.L., Thomas, G.A., Markenson, D., Song, Y., Fuller, E.J., & Redlener, I.E. (2004). *Uncommon Sense, Uncommon Courage: How the New York City School System, Its Teachers, Leadership and Students Responded to the Terror of September 11*. Columbia University, Mailman School of Public Health. <https://doi.org/10.7916/D89P3911>
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 645-671). Sage.
- Higginbottom, G.M.A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203485781>
- McDonald-Harker, C., Drolet, J., & Sehgal, A. (2021). A strength-based approach to exploring factors that contribute to resilience among children and youth impacted by disaster. *The British Journal of Social Work*, 51(5), 1897-1916. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab109>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Mitchell, C.M., Esnard, A.M., & Sapat, A. (2012). Hurricane events, population displacement, and sheltering provision in the United States. *Natural Hazards Review*, 13(2), 150-161. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)NH.1527-6996.0000064](https://doi.org/10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000064)
- Mooney, E. (2005). The concept of internal displacement and the case for internally displaced persons as a category of concern. *Refugee*

- Survey Quarterly*, 24(3), 9-26. <https://www.jstor.org/stable/45053998>
- Mooney, M., Tarrant, R., Paton, D., Johnston, D., & Johal, S. (2021). The school community contributes to how children cope effectively with a disaster. *Pastoral Care in Education*, 39(1), 24-47. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774632>
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.880123>
- Nissen, S., Carlton, S., & Wong, J.H. (2023). Supporting volunteer well-being through disaster: Perspectives and practices of a youth-led informal crisis volunteer group. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(3), 704-722. <https://doi.org/10.1177/08997640221113882>
- Nunez-Ferrera, I., Aubrey, D., Earle, L., & Loose, S. (2020). *IDPs in Towns and Cities – Working with the Realities of Internal Displacement in an Urban World*. International Institute for Environment and Development (IIED), Joint IDP Profiling Service (IPS) and UN-Habitat. https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/published_iied_jips_unh_submission.pdf
- Newman, J. (2003). Narrating displacement: Oral histories of Sri Lankan women. *Refugee Studies Centre Working Paper Series*, 15, 1-58. https://refugeereseach.net/rnn_node/narrating-displacement-oral-histories-of-sri-lankan-women/
- O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.875584>
- Perez Murcia, L.E. (2021). 'Physically sheltered but existentially homeless': Losing home in the aftermath of conflict and displacement. *Migration Studies*, 9(3), 1361-1379. <https://doi.org/10.1093/migration/mnaa020>
- Tade, S., Jitsuiki, K., Ohsaka, H., & Yanagawa, Y. (2022). Benefits and drawbacks of using hotels as shelters after a landslide. *Disaster*

- Medicine and Public Health Preparedness*, 14(5), 1851-1854.
<https://doi.org/10.1017/dmp.2021.335>
- Thompson, R.R., Garfin, D.R., & Silver, R.C. (2017). Evacuation from natural disasters: A systematic review of the literature. *Risk Analysis*, 37(4), 812-839. <https://doi.org/10.1111/risa.12654>
- Tuval-Mashiach, R., & Dekel, R. (2012). Preparedness, ideology, and subsequent distress: Examining a case of forced relocation. *Journal of Loss and Trauma*, 17(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.578026>
- Witkow, M.R., & Fuligni, A.J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631-650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>
- Zerach, G., & Tam, E. (2016). The relationships between family functioning and attachment orientations to post-traumatic stress symptoms among young adults who were evacuated from Gaza Strip settlements as adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 29(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1014998>